Projet de recherche INRP, Département Didactique des Disciplines, Unité Didactique des Apprentissages de Base.*Jean Foucambert, Yvanne Chenouf, avril/septembre 1997*

"Nous, les chercheurs, nous ne pouvons que théoriser ce que font les gens. Et, la plupart du temps, les mouvements sociaux sont en avance sur les scientifiques en matière de repérage des vérités nouvelles. [...] Le rôle des chercheurs en sciences humaines, c'est de théoriser les innovations, de les insérer dans un contexte historique de longue durée et d'en tirer éventuellement quelques éclaircissements susceptibles, en retour, d'être utiles aux mouvements sociaux." Est-il aussi de la responsabilité de l'INR(d)P de transposer cette modestie d'Immanuel Wallerstein des mouvements sociaux aux mouvements pédagogiques ?

1. Intention générale

Depuis 1990, des terrains expérimentaux INRP ont participé à deux recherches successives sur l'enseignement de la lecture. La première (1990-1994) a été consacrée à la mise en place des conditions qui permettent d'aborder l'écrit dans le cycle des 5-8 ans comme un apprentissage linguistique et non d'abord comme un système de notation de l'oral. La seconde porte sur les pratiques qui rendent effectif l'usage de la voie directe (orthographique) en lecture. Elle s'achève dans les classes en juin 1997 et le rapport de synthèse paraîtra en novembre. Ces sept années de recherche ont permis aujourd'hui à une trentaine d'enseignants de maternelle et de l'élémentaire d'acquérir une expérience et une maîtrise pédagogiques dans une démarche qui est au cœur de tous les débats et de toutes les recherches en lecture, autant dans leur dimension didactique, psychologique que sociologique. C'est maintenant plus de 200 élèves chaque année qui apprennent à lire dans un dispositif expérimental contrôlé depuis le cycle 2 et dont les plus anciens ont achevé en juin 97 leur classe de cinquième. On dispose ainsi d'un terrain d'observation et de développement pédagogique assez rare en France tant du point de vue du suivi scientifique de l'innovation que de la cohérence, la continuité et l'ampleur de la démarche.

L'objet général de cette nouvelle étape de la recherche vise donc à tirer le meilleur parti de la possibilité d'étudier les modalités et les effets d'un enseignement de la lecture qui s'est construit de manière progressive autour d'une alternative au paradigme phonocentriste dominant. Affirmer, comme le fait l'Observatoire National pour la Lecture, que l'apprentissage de la lecture " n'est ni naturel ni surnaturel ", c'est souligner l'importance de son enseignement et la nécessité de recherches sur cet enseignement puisqu'on peut faire l'hypothèse que celui-ci est pour quelque chose dans la manière que chacun a de devenir et d'être aujourd'hui lecteur. Il semble alors important (M. Crahay) de laisser un espace de réflexion pour les approches alternatives et d'éviter les pièges de la pensée unique à laquelle convie la masse des travaux récents qui se sont consacrés à trouver des justifications à l'enseignement de la voie indirecte. Si bien que même les recherches en psychologie ne peuvent décider si ce qu'elles observent chez l'adulte ou l'enfant caractérise le comportement absolu d'un lecteur (naturel ou surnaturel) ou si, au contraire, elles ont inévitablement accès à un comportement relatif produit pour partie (laquelle ?) par un enseignement (lequel ?) bien réel. Mais dans ce cas, les résultats de leurs observations doivent être utilisés avec prudence pour fonder en retour des prescriptions pédagogiques. C'est comme si on devait conclure du constat que la majorité des adultes ne lisent pas plus d'un livre par an qu'il est indispensable de tenir les débutants le plus longtemps possible éloignés de l'écrit. On comprend bien dès lors que le développement de recherches, notamment en psychologie, dont les résultats pourraient se réinvestir dans une réflexion pédagogique sur la lecture dépend

prioritairement du développement de recherches sur la pédagogie de la lecture qui offrent un nouvel observable aux études psychologiques.

La question, dès lors déterminante pour tout le monde, est au plan scientifique, de contrôler la variable pédagogique, ce qui implique qu'on se préoccupe aussi de créer les conditions de sa variation. Ce souci est en général rapidement expédié dans les rares recherches comparatives par l'utilisation de catégories (méthodes phoniques opposées aux méthodes visuelles, par exemple) dont le flou n'a guère à envier à la mention vulgaire faite de la méthode globale pour dénoncer le vecteur de toutes difficultés scolaires. Il est pourtant assuré qu'une méthode ne se réduit pas à une déclaration technique mais constitue un système cohérent incluant aussi bien les usages effectifs que l'école maternelle permet aux enfants d'avoir avec les écrits de toutes sortes, que la relation que les enseignants établissent avec les pratiques de lecture des parents, ou que le statut de responsabilité et de pouvoir qu'on reconnaît à l'élève sur sa manière d'apprendre, le rapport qu'on choisit d'établir initialement entre code graphique et code phonologique, la définition que l'on donne de l'autonomie devant un texte, la nature des liens entre la lecture et la production de textes ou le contenu sur lequel se développent les leçons de lecture, pour ne citer que quelques aspects qui n'ont d'ailleurs jamais de signification isolable de l'ensemble qu'ils constituent.

La difficulté à décrire ce caractère systémique de la pédagogie de la lecture, jointe à l'absence de continuité entre enseignants d'une année sur l'autre, réduit prise en compte de la variable pédagogique à l'intersection floue des pratiques successives dont l'élève est l'objet, intersection qui va finalement être très semblable d'un lieu à un autre, ce qui permet à certains d'affirmer (L. Rieben) qu'en dehors de quelques nostalgiques des querelles de clocher, la question des méthodes de lecture est tranchée et qu'il n'y a pas lieu d'opposer mais bien plutôt d'associer deux modes de traitement dans l'apprentissage de l'identification des mots. Encore en faudrait-il établir la preuve, ne serait-ce qu'en demandant aux tenants de la double voie de décrire les gestes pédagogiques concrets qui la fondent et garantissent qu'il y a un travail effectif sur la voie directe (orthographique) simultanément à celui, traditionnel, sur la voie indirecte (grapho-phonologique). On découvrirait alors ce qui n'est pas loin d'être une supercherie : l'affirmation théorique de la nécessité de prendre fermement en charge les deux entrées recouvre un abîme pédagogique concernant l'une d'entre elles et aboutit à ne travailler que sur l'autre en misant sur un passage que tous les chercheurs s'accordent encore à juger mystérieux. On en vient alors à prôner 'l'équation personnelle' du maître, ce qui n'est encore qu'une manière de se détourner de la question des méthodes dans la cohérence et la durée ou la nécessaire différenciation selon les propres démarches de l'apprenant sans même être capable de décrire, encore moins de concevoir, les interventions alternatives d'un enseignement personnalisé. Théorie unique et pratique monotone se font ainsi allègrement écho.

On ne saurait, en effet, s'en tenir au sentiment des auteurs et des acteurs que ce qu'ils proposent et entreprennent est différent. Encore faut-il s'assurer à travers un certain nombre de capteurs que le fonctionnement prescrit crée effectivement des conditions nouvelles aussi bien dans les usages que les élèves font des divers écrits que dans les investissements et les systématisations que les temps d'enseignement prennent en charge. Enfin, il est plus que nécessaire de suivre l'évolution des compétences et des performances des élèves sur le moyen terme et non à la fin du CP afin de s'assurer qu'à l'entrée au collège elles seront (mieux) assurées et de décider alors en quoi les cheminements pour les atteindre peuvent différer. Nos deux recherches précédentes ont permis de constituer depuis 1990 un important dispositif d'innovation contrôlée dont la stabilisation représente un effort exceptionnel sur la durée. La question est ici d'exploiter au mieux cet investissement humain et matériel spécifique pour en tirer toutes les informations qui permettront de mieux comprendre ce qui est en jeu en général dans la lecture et dans son apprentissage grâce à l'alternative qu'il propose quant à son enseignement. En conséquence, l'actuel projet de recherche consiste à prendre appui sur

le dispositif existant pour construire de l'information dans ces directions. Les pages qui suivent permettront de rappeler brièvement les hypothèses que cherche à tester le dispositif expérimental puis nous exposerons les acquis des recherches précédentes dont la dernière s'est achevée en juin 1997. Enfin, nous détaillerons les objectifs de ce projet.

2. Rappel des hypothèses du dispositif expérimental

Nous ne reprendrons pas ici l'élaboration théorique de ces hypothèses qui ont déjà fait l'objet de longs développements, notamment dans les documents joints en annexe. Nous ne reprendrons pas non plus le récit des réactions convulsives que l'énoncé de ces hypothèses provoque parfois et qui ne peuvent s'expliquer par l'existence de réponses scientifiques et définitives aux problèmes posés. Nous nous en tiendrons seulement à un rappel sous forme de mise à plat non argumentée et non polémique.

- On estime généralement (cf. J.P Jaffré) que chaque système d'écriture réalise une complémentarité singulière entre un niveau phonographique et un niveau sémiographique. Question : que peut-on en déduire quant à la manière dont un enfant apprend à lire et/ou dont il est préférable de lui enseigner la lecture ? Réponse : rien, ou ce qu'on veut à condition de préciser que c'est alors une hypothèse à soumettre à l'épreuve des faits. Deux réponses sont pourtant fréquemment données :
1. Il doit apprendre d'abord à utiliser le niveau phonographique pour acquérir rapidement une autonomie face à l'écrit en reconnaissant, grâce au décodage grapho-phonologique, la forme phonologique du mot pour accéder alors à son identification sémantique. L'automatisation de ce traitement du niveau phonographique doit conduire l'enfant, à partir du CE1, à opérer prioritairement au niveau sémiographique.
2. Il doit apprendre simultanément à traiter de manière complémentaire les informations données par le niveau phonographique et par le niveau sémiographique. Cette réponse ne précise pas si cette complémentarité subsiste sous cette forme dans la lecture experte ou si elle s'estompe pour laisser l'initiative au niveau sémiographique.

- On estime généralement que la lecture résulte d'une interaction entre traitements de bas niveau et de haut niveau, entre processus d'identification du signifiant et hypothèses de traitement de l'information prélevée. Ici, pas de question mais un rappel pour éviter une confusion : le niveau phonographique ne correspond pas au 'bas niveau' et le niveau sémiographique au 'haut niveau'. Niveau phonographique et niveau sémiographique constituent également le signifiant, ce qui est devant les yeux. Ils sont tous deux de nature graphique. Autrement dit, il n'y a pas du son en bas et du sens en haut, du phonographique d'un côté de l'interaction, du sémiographique de l'autre ! Phonographique et sémiographique sont du même côté de l'interaction, du côté, répétons-le, de ce qui est devant l'œil, du côté de la donnée graphique et rien n'autorise à penser que, dans l'interaction experte, les hypothèses de traitement du signifiant se différencient selon que ce qui le constitue a eu ou a encore à VOIR avec le niveau phonographique ou avec le niveau sémiographique. D'ailleurs, qu'est-ce qui serait du niveau phonographique dans 'cheval' sans être aussi de niveau sémiographique ? Peut-on dire que, tous les graphèmes ayant ici une correspondance avec des phonèmes, le signifiant graphique 'cheval' ne contient aucun élément du niveau sémiographique ? Ne serait-ce pas alors inférer un mode de traitement du code linguistique de la nature des éléments qui l'ont constitué ? Sachant que l'eau est composée d'oxygène et d'hydrogène, comment Lucien apprend-il à nager ?

- La manière de concevoir l'enseignement de la lecture semble dépendre étroitement de la nature qu'on attribue à l'écrit. Dans la perspective phonocentriste dominante, l'écriture étant perçue d'abord comme un système de notation de l'oral, on aborde prioritairement l'écrit à travers l'étude d'un système de codage. Mais si on envisage la question pédagogique à partir de l'usage qui est fait d'un système linguistique (perspective psycho-linguistique) et non à partir d'une manière formelle de le décrire (perspective linguistique) ou d'étudier la rencontre de ses éléments isolés (perspective psychologique

dominante si on en juge au volume des publications relative à l'identification des mots), la priorité sera d'une autre nature. Si l'écrit est d'abord fonctionnellement un langage, sa rencontre va suivre la règle de tout apprentissage linguistique : c'est alors par le message qu'on accède au code. Ce qui caractérise un système linguistique, c'est le lien qu'il établit organiquement avec des opérations intellectuelles dans leurs différentes phases, aussi bien de conception que de communication (cf. J. GOODY). L'écrit est au même titre que l'oral un outil de pensée, tous deux des outils spécifiques à des opérations spécifiques, des outils dont les effets sont liés à la dimension dans laquelle ils fonctionnent : le temps pour l'oral, c'est-à-dire l'éphémère, le successif, le remis en cause, dimension qui permet que la pensée s'éprouve dans le dialogue et l'échange, s'essaie et se transforme ; l'espace pour l'écrit, c'est-à-dire le permanent, le simultané, l'établi, dimension qui oblige la pensée à chercher une cohérence, une perspective, une unité. à l'oral, la pensée se construit en se confrontant à l'autre, à l'écrit, elle se construit en se confrontant à elle-même. Dans un cas, c'est la contradiction qui est le principe dynamique de l'exercice intellectuel, dans l'autre, c'est la mise en système, la construction d'un point de vue, au sens originel, d'une théorie.

- Une première hypothèse pédagogique peut être produite. Il existe évidemment une intersection entre l'oral et l'écrit mais elle ne peut se confondre avec celle établie par le linguiste comme résultat d'une recherche du plus grand commun diviseur formel entre deux systèmes, une reconstruction a posteriori qui reste largement (comme toute intersection) en deçà de chacun des deux ensembles. C'est une espèce d'abstraction linguistique qui, pour les besoins de l'étude, ne se préoccupe pas de prendre en charge la pratique psychologique que permet l'un ou l'autre système. Aucun comportement linguistique n'a jamais fonctionné sur cette intersection. L'enfant n'a pas appris sa langue maternelle en rencontrant ce qui fait correspondre l'oral à l'écrit. Le pari phonocentriste s'établit pourtant sur l'idée qu'il pourra apprendre à lire en rencontrant ce qui fait correspondre l'écrit à l'oral. La démarche pédagogique prévoit qu'en connaissant l'oral d'une langue et en recevant un enseignement portant sur l'intersection existant entre cet oral et l'écrit, on crée les conditions de l'accès au fonctionnement de l'écrit. C'est ignorer le fait qu'un système linguistique n'est jamais que l'outil d'une pratique sociale à laquelle l'individu participe et à travers laquelle il rencontre ce système linguistique. Inverser le processus en prétendant qu'on peut accéder au message grâce à un enseignement du code, c'est nier la réalité fonctionnelle de tout apprentissage linguistique. Et plus encore lorsque cet enseignement du code se préoccupe d'abord de ce qu'il a en commun avec un autre code, donc lorsque, d'emblée, il le réduit à ce qui ne lui est pas spécifique. La première hypothèse pédagogique consiste donc à vérifier s'il est possible d'entrer dans l'écrit non pas indirectement par l'intersection des systèmes linguistiques mais directement comme on le fait d'une pratique sociale qui se développe autour d'un langage fonctionnant comme un outil de pensée, de production et d'échange.

- Une seconde hypothèse prolonge la première : cette entrée dans l'écrit à travers la pratique culturelle qu'il autorise donne des résultats d'une autre nature que l'entrée dans l'écrit par l'intersection des systèmes linguistiques oraux et écrits, intersection qui se réduit à une série de correspondances entre code phonologique et code graphique, correspondances qui laissent de côté l'essentiel du fonctionnement respectif de l'oral et de l'écrit. En d'autres termes, il y aurait davantage d'efficacité à espérer d'un apprentissage linguistique que de l'acquisition de techniques de traduction en direction de, ou vers un autre système linguistique préexistant, en l'occurrence ici l'oral. Cette hypothèse rejoint celle qui a transformé la pédagogie des langues étrangères en substituant au thème et à la version, qui laissaient inchangé le pilotage du mode de pensée par la langue maternelle, une plongée directe dans les fonctions de communication que la langue cible autorise chez ceux pour qui elle est outil de pensée et d'échange. L'économie initiale espérée par l'utilisation des correspondances grapho-phonologiques ne risque-t-elle pas d'enfermer à terme la rencontre de la langue cible dans les seules fonctions linguistiques exercées par l'intersection avec l'oral ? On en voit la conséquence quotidienne dans la masse des travaux de psychologues qui (cf. Alegria)

partent du postulat que ce qui est spécifique en lecture, ce n'est pas la compréhension de l'écrit mais l'identification des mots donc la possibilité de les dire. C'est vouloir décrire l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le maniement d'un dictionnaire bilingue ! Cette réduction était sans doute volontaire à la fin du 19ème siècle lorsqu'il s'agissait précisément d'alphabétiser, c'est-à-dire de s'assurer à la fois que les travailleurs disposeront des informations nécessaires pour produire mais ne développeront pas (Jules Ferry ne s'est-il pas engagé à " fermer l'ère des révolutions " ?) des savoirs susceptibles de mettre en cause les principes économiques et sociaux dans lesquels s'intègre ce processus de production. D'où le choix de cet entonnoir étroit et réducteur de la correspondance grapho-phonologique qui tourne le dos aux fondamentaux de tout apprentissage linguistique en faisant dépendre la compréhension d'une langue de sa traduction préalable vers une autre. En ce sens, la réaffirmation officielle (cf. le rapport de l'Inspection Générale de janvier 95) que lire n'est pas comprendre de l'écrit mais pour comprendre de l'écrit, en quelque sorte l'opération qui précède et rend possible la compréhension, ne déroge pas à cet ancrage phonocentriste de l'apprentissage malgré les concessions répétées que la lecture experte emprunte massivement la voie directe ou orthographique. Comment passe-t-on alors de l'un à l'autre ? Est-il même possible de faire pour apprendre autre chose que ce qu'il faut apprendre à faire ? Les recommandations officielles (1992) le pensent puisqu'elles ne mettent pas en doute le fait que *"les enfants se dotent sans en prendre conscience et à notre insu des moyens d'un traitement direct du code orthographique."* Bel optimisme de nos responsables qui semblent ignorer les résultats des élèves de 6ème donnés par la DEP du même ministère. Optimisme que devrait tempérer l'observation de Michel Fayol (1992) selon laquelle les résultats des recherches actuelles ne permettent pas d'expliquer comment les élèves passent de la voie alphabétique à la voie orthographique. Et s'ils n'y passaient pas, ou bien mal, ou bien peu ?

C'est donc autour de cette problématique que se sont engagées successivement nos deux recherches dont on peut résumer simplement quelques acquis.

3. Les apports des deux recherches précédentes

1. La lecture dans le cycle des 5-8 ans

Les 3 tomes de la première recherche (1991-1994) sont joints en annexe. Cette recherche se proposait essentiellement d'observer le développement de quelques compétences dont on peut faire à la fois l'hypothèse qu'elles interviennent dans le processus de lecture et qu'elles sont sensibles au type d'intervention pédagogique. C'est donc un important dispositif qui a été mis en place afin de :

- produire des instruments pour décrire les pratiques pédagogiques : emplois du temps, nature des textes utilisés et description linguistique, conduite de la leçon de lecture
- produire des outils pour décrire le cheminement des stratégies et des performances : capacité lexique (lecture de mots isolés et en contexte), capacité graphique (exigence orthographique), capacité grapho-phonologique (oralisation de pseudo-mots), compréhension en lecture, culture de l'écrit
- conduire l'observation dans 16 sites en suivant 5 enfants pendant 3 années
- comparer le cheminement des stratégies et des performances selon les 3 types de pédagogie que l'observation dans les classes a permis de distinguer.

Il est facile d'imaginer la diversité des informations qu'un tel dispositif permet de recueillir et de traiter. En bref, et pour synthétiser au plus simple, six points ressortent de ce travail :

a. la voie directe et la voie indirecte coexistent chez chaque élève tout au long de l'apprentissage

b. il est difficile de déterminer laquelle "automatise" ou "pilote" l'autre car on observe, en ce domaine, un effet significatif de la " méthode " pédagogique

c. il est prouvé qu'on peut apprendre à lire sans un enseignement de la médiation phonologique et du système de correspondance grapho-phonologique

d. on constate un effet différé dans les pédagogies de la voie directe au début de l'apprentissage par rapport aux pédagogies de la voie indirecte
e. ce sont des classes qui travaillent sur la voie directe qui ont obtenu les meilleurs résultats au début du CE2 ; ce sont aussi des classes qui font le même choix qui ont obtenu les résultats les plus faibles. C'est dire qu'il y a encore beaucoup à faire dans la mise au point d'une pédagogie satisfaisante qui ne peut se réduire à la simple absence d'investissements de type " phonique "
f. les compétences graphiques, lexiques et grapho-phonologiques semblent contribuer, à la fin du CE1, de manière différente à la performance de lecture selon le type de pédagogie. Pour la pédagogie qui mise clairement sur le recours initial à la voie indirecte, en prenant comme base et principe de la lecture la correspondance grapho-phonologique, la seule compétence technique qui contribue à la performance de lecture, et de manière positive, est la maîtrise de ce code de correspondance. Pour la pédagogie qui mise clairement sur le recours initial à la voie directe, la seule compétence technique qui contribue à la performance de lecture, et de manière significative, est le niveau d'identification du lexique. Pour une pédagogie mixte, celle qui pourrait se décrire à travers l'apport théorique de Jaffré que nous évoquions au début, celle qui considère que les niveaux phonographique et sémiographique doivent être abordés en parallèle et de manière complémentaire, deux compétences contribuent de manière significative à la performance de lecture, mais l'une de manière positive, le niveau d'identification du lexique et l'autre de manière négative, la maîtrise du code de correspondance. Tout semble se passer comme si, à compétences lexicales et graphiques équivalentes, meilleur on est dans l'établissement des correspondances grapho-phonologiques et plus faible on est en lecture. Plus précisément, cette faiblesse semble liée à la précocité de la maîtrise phonographique comme si cette performance dispensait de faire (faisait obstacle à) des apprentissages spécifiques portant sur la maîtrise sémiographique.

On mesure combien l'ensemble de ces conclusions ont rendu souhaitable la poursuite de ce travail de recherche dans deux directions : un approfondissement de la démarche pédagogique autour de la voie directe ; un suivi de la cohorte des élèves jusqu'en 6ème . Auparavant, nous reviendrons un instant sur ce qui peut sembler une contradiction dans ce relevé de conclusions entre a) et c) et que signale Marcel Crahay : la voie directe est-elle si directe que cela puisque, même si on peut apprendre à lire sans enseignement de la médiation phonologique et du système de correspondance grapho-phonologique, voie directe et voie indirecte coexistent chez chaque élève tout au long de l'apprentissage ? Pour discuter ce point, il faut accepter le principe d'une différence entre ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend. Contrairement à ce qui est abondamment prescrit (il est inutile ici de citer des références de travaux de recherche), il n'est pas nécessaire d'enseigner au débutant le principe ou les rudiments de la correspondance grapho-phonologique pour qu'ils construisent des comportements de lecture. D'après nos résultats publiés et ceux qui le seront prochainement, il semblerait même préférable de ne pas procéder à de tels investissements. Pour autant, cette absence d'enseignement à ce niveau n'empêche pas l'apprenti de développer des savoirs au niveau d'une correspondance grapho-phonologique. De la même manière, l'absence d'un enseignement de la voie orthographique n'aboutit pas à une absence de savoirs de l'élève en ce domaine. Mais la question posée au pédagogue comme au chercheur porte alors sur l'origine et le fonctionnement de ces voies selon la manière dont elles se sont constituées. En simplifiant, on pourrait dire qu'elles proviennent ou d'un enseignement ou d'un fonctionnement. On comprend bien que la voie indirecte résulte de l'enseignement systématique du principe alphabétique. L'application de ce principe préalable et extérieur à l'apprenant produit un certain usage de l'écrit et un fonctionnement de lecteur dont une des conséquences induites sera aussi un certain exercice d'une voie directe, c'est-à-dire d'une manière d'utiliser l'écrit sans avoir besoin de le transformer. Mais on peut faire l'hypothèse que cet accès direct, conséquence construite par l'apprenant à partir du fonctionnement enseigné d'une lecture indirecte, empruntera beaucoup de ses points d'appui à ce fonctionnement, lequel a pour origine le système de correspondance. Inversement, on conçoit (plus difficilement !) que l'écrit fasse l'objet d'un apprentissage

linguistique comme les autres, avec cette caractéristique d'être un système qui s'utilise par les yeux et les mains et non par les oreilles et la bouche. Si une pédagogie de langue étrangère est proposée en place de l'enseignement d'un mécanisme de transposition d'indices linguistiques, l'apprenant va développer, à travers et pour son fonctionnement de lecture, les stratégies d'une voie directe. En confrontant cette expérience directe de l'écrit en tant que système linguistique autonome au cours de la lecture à son expérience de l'oral, il construit des correspondances entre ses deux systèmes linguistiques, correspondances sur lesquelles s'élaborent des stratégies de voie indirecte. Mais là encore on peut faire l'hypothèse que cette voie indirecte empruntera beaucoup de ses points d'appui au fonctionnement direct dont elle est, en quelque sorte, une conséquence. Ainsi, les faits expérimentaux que nous présentons suggèrent qu'en n'enseignant pas la correspondance grapho-phonologique comme moyen d'entrer dans l'écrit et en aidant l'apprenti à développer des stratégies de lecture internes au système de l'écrit (ce qu'il convient sans doute d'appeler voie directe), on obtient à terme des performances de lecture nettement supérieures ainsi que des contributions différentes des compétences techniques à ces performances. Pourquoi ? Parce qu'elles se sont constituées dans des conditions différentes ? Notre problématique de pédagogues consiste ici à décrire en quoi les conditions de constitution de ces voies modifient leur fonctionnement et l'efficacité de leur utilisation par le lecteur.

2. Lecture et voie directe

Les résultats de la seconde recherche (1994-1997) donnent lieu actuellement à exploitation et à rédaction. Ils seront disponibles au quatrième trimestre de cette année. Deux directions ont été retenues :

- un suivi de la cohorte initiale dont l'effectif a été ramené à 60, du fait des circonstances finales de passation des épreuves en CM2. Vérification a été faite que l'effectif restant est représentatif des groupes initiaux et de leur évolution jusqu'au CE2 (recherche précédente). On dispose en outre pour une cinquantaine de ces élèves de leurs résultats à l'évaluation en 6ème (DEP), ce qui permet de mieux situer les résultats obtenus avec nos propres épreuves. Celles-ci sont de deux ordres. Une première série mesure des compétences techniques supposées intervenir dans le processus de lecture et actualise les aspects liés à l'identification des mots, à l'utilisation du code de correspondance grapho-phonologique et surtout à ce que pourrait être une conscience graphique faisant pendant, pour l'écrit, à ce qu'est la conscience phonologique pour l'oral. Une seconde série d'épreuves mesure les performances en lecture proprement dite au cours de 4 situations : une recherche documentaire dans un texte complexe utilisant également des graphiques et des photos ; l'interprétation d'un texte de fiction assez subtil jouant avec son lecteur pour infléchir sa décision sans avoir l'air de prendre parti ; une évaluation de la culture écrite à travers la familiarité avec divers aspects de la littérature jeunesse, la recherche de la vitesse de lecture efficace pour utiliser des textes courts. Dans l'état actuel du travail statistique, il se confirme de manière significative l'efficacité de l'entrée initiale dans l'écrit par la voie directe et, inversement, la médiocrité, à terme, du choix de prendre appui initialement sur le niveau phonographique. Ces résultats semblent confirmer l'hypothèse que, si l'écrit est un langage qui permet des opérations intellectuelles spécifiques, on a tout intérêt à l'aborder dans la complexité d'un apprentissage linguistique plutôt que de privilégier, dans sa rencontre, les mécanismes de notation de l'oral qui en réduisent initialement (définitivement ?) l'usage à ce qui ne relève précisément pas de l'exercice d'une raison graphique. L'interprétation de nos résultats devra évidemment prendre en compte la nature des activités pédagogiques qui se sont déroulées au cycle 3 bien que cette question ne semble pas méthodologiquement déterminante pour plusieurs raisons, notamment celle-ci : il n'y a aucune fatalité pour que les cycles 2 misant sur la voie directe regroupent des enseignants ayant fait des mauvais choix tandis que, dans les mêmes écoles, les enseignants de cycle 3 seraient des athlètes de la pédagogie, capables de renverser les effets d'un apprentissage initial défaillant. Et, inversement, que les collègues de cycle 3 des écoles dont le cycle 2 mise sur la voie indirecte ou mixte n'aient de cesse d'employer des démarches détruisant systématiquement les acquis antérieurs de leurs élèves. Tout laisse penser au contraire

que les variations au sein des cycles 3 se neutralisent d'un type de pédagogie à l'autre et qu'il y a une tendance au sein de chaque école à une sorte de cohérence autour de présupposés communs vis-à-vis de l'écrit plutôt qu'à des pratiques antagonistes qui, selon les cas, auraient des effets positifs ou négatifs. Enfin, l'essentiel de l'analyse statistique ne porte pas sur la comparaison entre méthodes mais sur la contribution des compétences techniques initiales (fin de CE1) et finales (CM2) à la performance de lecture finale (CM2), ceci de manière générale, pour tous les enfants, quelle que soit la pédagogie dont ils ont bénéficié qui n'intervient alors que pour sa capacité à développer plus ou moins certaines de ces compétences.
- L'approfondissement de la pédagogie de la voie directe a été pendant ces 3 années l'objectif prioritaire, prenant appui sur les travaux précédents, de ce groupe de recherche. Aujourd'hui, sans considérer qu'un modèle soit construit, il semble possible de dégager un socle commun robuste, assez facilement descriptible et analysable. C'est ce que propose le rapport de recherche en cours de rédaction : fournir le cahier des charges de l'organisation d'un cycle 2 qui permette de dire qu'un enseignement de la voie indirecte (correspondance grapho-phonologique) n'est pas nécessaire dans la mesure où celle-ci ferait même obstacle à la constitution par l'apprenant d'une voie indirecte, conséquence et complément des stratégies de la voie directe. C'est donc une pédagogie de l'écrit qui définit l'enseignement comme l'ensemble des conditions et des interventions nécessaires à un apprentissage linguistique. Le rapport insiste particulièrement sur la nature des textes utilisés, leur mise en réseau au sein de la littérature jeunesse, le déroulement de la leçon de lecture, les retours réflexifs sur l'activité de lecture et l'activité d'apprentissage, les procédures d'accumulation primitive du lexique et de la syntaxe, les démarches pour passer au système de l'écrit, le fonctionnement en groupes hétérogènes, l'importance et la signification de la relecture et de la réécriture, les situations d'évaluation, en bref en quoi l'enfant se comporte comme un linguiste au contact des textes pour devenir lecteur ou comment à travers le fonctionnement des messages écrits il accède au code graphique.

4. Les objectifs de la recherche sur les usages experts de l'écrit

Partant de cet acquis, le groupe souhaite poursuivre le travail de recherche dans trois directions.

1. Compréhension, production et spécificité de l'écrit.

Dans les débats entre spécialistes, la compréhension tient une place ambiguë. Il semble qu'un certain nombre d'entre eux (cf. Alegria) en reviennent à l'idée qu'elle n'est pas une composante de la lecture mais sa conséquence. On lit pour comprendre mais lire n'est pas comprendre. L'Inspection Générale reprend cette thèse dans chacune de ces recommandations. Morais affirme même qu'il y a deux lectures : une pour le son, l'autre pour le sens. Le traitement de la chaîne écrite prépare la compréhension mais celle-ci n'est pas obligatoire, au point qu'on repère les hyperlexiques au fait qu'ils décodent compulsivement de l'écrit sans accéder à sa signification, une sorte de généralisation, en guise de lecture, des processus de traitement des pseudo-mots. On se demande d'ailleurs si le gène de l'hyperlexie doit être recherché dans le patrimoine de l'élève ou dans celui de son instituteur. La logique de cette conception du rapport entre lecture et compréhension conduit à affirmer (cf. Sprenger-Charolles) qu'il n'y a, en tout état de cause, un déficit de lecture que si la compréhension de l'écrit est inférieure à la compréhension de l'oral correspondant. On imaginerait donc des évaluations pour comparer chez le même individu la compréhension de phrases selon qu'il les a lues ou qu'on les lui a dites.

Une telle approche nourrit un débat théorique essentiel. Elle n'est concevable que si on pose une équivalence entre l'oral et l'écrit à la seule différence du médium, entendu d'un côté, vu de l'autre. C'est la thèse phonocentriste qui fait, on le sait, de l'écriture un doublet visuel, un corrélat objectif, une représentation de la parole, comme le veut la

tradition saussurienne. Jacques Derrida a montré que la science du langage a été, dès ses premiers pas, étroitement solidaire d'un phonologisme et d'un logocentrisme hérités de la métaphysique occidentale, comme si l'écriture commençait et finissait avec la notation. Il faut, au contraire, considérer l'écriture comme accroissement des possibilités de manipulation du sens, comme exercice d'un autre mode de pensée. Dès lors, l'idée qu'il faut s'assurer si l'élève comprendrait ou non l'écrit si on le lui disait afin de décider s'il n'a pas ou a des difficultés de lecture s'inscrit simplement dans le courant dominant qui réduit l'enseignement de la lecture à l'intersection théorique entre l'oral et l'écrit. Mais, pour autant, cette idée ne peut même pas se concrétiser car, dans un dialogue, les mots sont accompagnés, voire précédés, de leur mode d'emploi (des intonations, un rythme, une prosodie, etc.) tandis qu'à l'écrit, c'est précisément la lecture qui permet de le trouver. Le correspondant oral d'une phrase écrite devrait, pour ne pas livrer un peu de son mode d'emploi, ressembler à ces voix de synthèse des premiers ordinateurs ou des robots de science-fiction, et encore ne dit-on rien ici du débit ou de l'absence de décision lexicale (comment prononcerait-on " est " ou " as " ?). La question de l'équivalence est, quant à elle, sans solution. Ce qui caractérise l'écriture, c'est justement kiakalékrikonvouassa et que l'équivalence s'établit au niveau du message dans sa globalité et non du code. L'équivalent oral de la Chartreuse de Parme, c'est au mieux une pièce de théâtre ou un film et on mesure ainsi qu'il n'y a pas véritablement d'équivalent d'un médium à l'autre. Une phrase banale (au hasard : "le mieux serait d'écrire les événements au jour le jour" n'a pas le même sens selon qu'elle est entendue dans le métro ou qu'elle est rencontrée comme l'incipit de La nausée de Sartre.

La question de la compréhension d'un texte écrit, donc de sa lecture, donc de l'apprentissage de la lecture n'est finalement abordée qu'exceptionnellement dans les recherches sur la lecture (cf. Fayol) et il ne faut, dès lors, pas s'étonner que moins d'un quart des élèves de 6ème maîtrisent ces compétences remarquables qui permettent une navigation entre les lignes d'un texte. Nous donnons en annexe 1 une ébauche de description du fonctionnement d'une double page illustrée d'un documentaire pour enfant. Il est important de se demander quels sont le déroulement et la stratégie des échanges oraux entre un adulte et un enfant qui seraient nécessaires pour activer le même contenu et, à travers cette comparaison de deux langages, de mieux comprendre la spécificité de l'écrit. Ce volet de la recherche prendra donc appui sur la construction d'équivalences orales autour de textes pour mieux cerner en quoi consiste l'activité propre à la compréhension de l'écrit ou comment l'écriture (le tissage) contraint (contrôle) la réception du lecteur, comment sa lecture est escomptée par le texte, comment elle en fait déjà partie, comment elle y est inscrite. Ce travail, conduit dans les classes avec les élèves et les adultes, devrait trouver trois débouchés principaux :
1. aider les enseignants à entrer dans la littérature de jeunesse, en sachant eux-mêmes la lire pour mieux l'utiliser comme le territoire où les enfants construisent leurs compétences de lecture.
2. Rendre possible une autre description des compétences de lecture qui pose comme territoire non pas l'intersection avec l'oral mais la spécificité de l'écrit et cherche quelles capacités techniques s'exercent et donc sont nécessaires à l'exercice de cette lecture experte posée non comme un objectif mais comme une situation de départ. C'est dès le début, la lecture qui fait le lecteur. Cette préoccupation trouve à s'exercer particulièrement dans 2 directions :
- renouveler les modes de questionnement de la compréhension et donc d'évaluation de la lecture.
- approfondir les rencontres avec les textes dès le cycle 1 en essayant de mieux définir ce qu'il est convenu d'appeler les compétences remarquables à cet âge.
3. Explorer un autre lien entre lecture et écriture en considérant que si le texte contraint la lecture, le résultat de toute lecture devrait spontanément déboucher sur de la réécriture, au sens d'un retour vers le texte pour y réagir, qu'il s'agisse de commentaires et de notes ou de transformations ou encore de production de ce qui est nécessairement un contre-texte et une mise en réseau, tant il est vrai qu'on n'écrit jamais qu'à partir d'autres écrits. La pédagogie de l'écriture souffre d'être abordée, elle aussi, par

l'intersection de l'oral et de l'écrit et donc d'être davantage un apprentissage de la transcription que l'exercice d'un nouveau mode de pensée. La technique officiellement recommandée de la dictée à l'adulte en est aujourd'hui le meilleur exemple qui entérine l'idée que ce qui fait défaut au débutant, ce sont les outils d'une notation et non l'exercice d'un langage spécifique. Pourtant, de même qu'on apprend à parler dans l'oral et à partir de l'oral des autres, on écrit dans l'écrit et à partir de l'écriture des autres. Le processus d'apprentissage est, en ce sens, un processus de réécriture, c'est-à-dire d'intervention sur du déjà écrit, et non d'écriture car le débutant échoue lorsqu'il est d'abord contraint de procéder à cette accumulation primitive du matériau textuel à partir d'un autre langage. Il est sommé d'écrire dans une intersection qui ne correspond à aucun usage linguistique, dans une sorte d'interlangue (sabir ?) où se perdent également la raison phonologique et la raison graphique. Les avancées du groupe de recherche ont permis de poser plus clairement ce problème mais doivent être poursuivies pour donner corps à des modes d'intervention cohérente et, au-delà, à des outils d'observation et d'évaluation des pratiques d'écriture au cycle 2 et au cycle 3.

En bref, cette première direction de travail autour de la compréhension et de la production de l'écrit comme langage spécifique d'un mode de pensée conduit à proposer 2 protocoles de recherche :
1. Analyser la production langagière qui est nécessaire dans une situation de dialogue pour être " équivalente " à ce que propose un texte écrit. Par exemple, comment un adulte qui a lu le texte sur la girafe (cf. annexe 1) conduit une séquence avec un groupe d'enfants pour faire passer la même information en prenant appui sur la même illustration. On fera varier le type de texte écrit (informatif, documentaire, prescriptif, fiction, etc.) auquel l'échange oral prétend se substituer, le type d'adultes (parent, enseignant, etc.), et le groupe d'enfants (âge, expérience de l'écrit, hétérogénéité, etc.). Analyser la production écrite des mêmes enfants et le processus de production (cf. le rapport de la recherche sur la genèse du texte) lorsqu'à leur tour et à partir des échanges oraux précédents, ils ont à produire un texte destiné à remplir la fonction du texte initial. Cette situation a fondamentalement pour objet de nourrir la réflexion sur ce qu'il y à comprendre dans l'écrit et donc à mieux concevoir les entrées pédagogiques et les modes d'évaluation.
2. Approcher les processus de compréhension à travers l'observation des échanges au sein d'un petit groupe ayant à régler une situation-problème à propos d'un texte (cf. en annexe 2 le décryptage d'une séquence). La question à régler porte nécessairement sur une compétence remarquable qu'on fera varier d'une appréciation des intentions de l'auteur à une tentative de réécriture pour réagir au texte. Il s'agira dans chaque classe du dispositif au niveau du cycle 2 de suivre un groupe d'enfants tous les 20 jours afin de décrire l'évolution de l'horizon d'attente, des stratégies, des points d'appui dans le texte, de leur interprétation, etc. On est donc là dans une dimension génétique et comparative selon les démarches pédagogiques, y compris en suivant des groupes dans des bonnes classes qui privilégient l'entrée par le grapho-phonologique.

2. Conditions et conséquences d'un apprentissage linguistique

Nous ne reprendrons pas la construction de l'hypothèse selon laquelle l'appropriation des usages de l'écrit (lecture et production de textes) peut se concevoir comme un apprentissage linguistique. Ce qui caractérise un apprentissage linguistique, c'est la voie qu'emprunte le sujet pour accéder au système linguistique à partir du message (objet fonctionnel de communication sociale), voie directe dans la mesure où la relation signifiant-signifié s'établit sans déplacement sur un autre système linguistique. Il ne s'agit pas de prétendre qu'un apprentissage linguistique ne se construit pas en relation avec d'autres langages, y compris en donnant un sens large à ce mot. On sait, par exemple, l'importance des gestes, du regard de la mère (cf. Espéret), etc. dans l'apprentissage que le bébé fait de sa langue maternelle et, de manière générale, l'importance de tout ce qui donne du sens à la situation dans laquelle s'intègre le message. On sait, de même, l'utilité des informations données en langue maternelle à

certains moments de l'apprentissage d'une langue étrangère, même en situation complète d'immersion. On redécouvre également la nécessité de la langue des signes pour que les sourds puissent rencontrer efficacement l'écrit. En bref, pour apprendre à lire, il semble fort utile de pouvoir échanger à propos du texte et à propos du système de la langue mais pas nécessairement dans la langue orale qui correspond à la langue écrite. Parler du texte, certes, mais c'est tout autre chose que d'accéder au sens du texte en le parlant. On quitte la logique d'un apprentissage linguistique, d'une part, lorsque l'identification successive de chaque mot est préalable à l'interaction sémantique avec l'ensemble du message écrit et, d'autre part, lorsque cette identification isolée du sens du mot écrit s'opère en passant du mot écrit au mot oral, c'est-à-dire lorsque l'élucidation du sens d'un mot ne se fait pas dans sa relation avec le message mais dans sa relation avec un système linguistique que n'utilise pas le message ; en bref, lorsque le mot écrit n'est pas rencontré dans le texte comme signifiant mais comme in-signifiant dont le traitement permettra d'accéder au signifiant oral.

L'argument le plus sérieux en faveur de la voie indirecte, c'est qu'elle offrirait le moyen d'une autonomie rapidement conquise puisque, une fois acquis le principe de la correspondance grapho-phonologique, toute forme écrite peut être lue, c'est-à-dire transformée en une forme orale qui donnera éventuellement accès à un signifié. Restera encore à faire fonctionner la voie orthographique (directe) pour devenir lecteur. C'est finalement un argument de nature plus économique que pédagogique ou psychologique. On peut lui objecter que ce transcodage n'a une chance d'aboutir à du signifié que si le mot est déjà connu à l'oral, ce qui est rapidement faux à partir du CE2 ; c'est alors principalement par les rencontres écrites et les textes que le vocabulaire se précise et s'enrichit. Si l'élève n'a pas développé, dès le début, les moyens de l'autonomie linguistique dans l'écrit parce qu'on l'a détourné de cet apprentissage en misant sur une hétéronomie linguistique, l'écrit cesse d'être utilisable dès lors que son champ dépasse celui de l'oral, ce qui est pourtant la seule justification de son existence et des efforts individuels et collectifs pour son apprentissage. Si la vraie autonomie est de se passer du déchiffrement, sans doute vaut-il mieux se mettre dans cette situation dès le début et ne pas emprunter des voies hétéronomes provisoirement simples mais rapidement impraticables.

Si l'apprentissage de la lecture se conduit comme un apprentissage linguistique, on devrait alors pouvoir observer les comportements métalinguistiques de l'apprenant et notamment l'émergence d'une conscience graphique qui serait à l'écrit l'équivalent de la conscience phonologique à l'oral. L'apprenti lecteur rencontre, en effet, un système linguistique nouveau et, à travers cette rencontre, il développe une compétence linguistique qui va transformer son rapport aux systèmes linguistiques qu'il pratique déjà. À noter, au risque de lasser, que si l'entrée dans l'écrit se fait par l'intersection avec l'oral, l'écrit n'enrichit le rapport général à la langue que d'un système de notation. Nous n'avons pas réussi jusqu'ici à prendre suffisamment en compte cette dimension et à évaluer le comportement linguistique des élèves de notre cohorte. C'est pourquoi nous nous proposons d'y retravailler, ce qui explique le vague et le flou que les rapporteurs ont signalés, notamment Marcel Crahay même si la question que nous nous posons est précise : en quoi la rencontre de l'écrit en tant que système linguistique non subordonné à l'oral crée une expérience linguistique nouvelle qui va modifier radicalement la conscience (méta)linguistique en intégrant une conscience graphique qui ne saurait se réduire à être l'écho de la conscience phonologique ? Cette hypothèse s'inscrit tout à fait dans la poursuite des recherches de Vygotski sur l'ouverture développementale qu'offre l'apprentissage de l'écrit, non seulement au niveau cognitif et affectif mais aussi au niveau linguistique. En dehors de la description des stratégies métalinguistiques à l'œuvre dans les activités de lecture, il nous semble important d'observer les modes de résolution de problèmes linguistiques que peut rencontrer l'enfant lorsqu'il est confronté à des écrits dans une langue étrangère dont il ne connaît pas l'oral.

En bref, cette seconde direction de travail fait l'hypothèse que l'apprentissage de la lecture requiert, développe et transforme un comportement linguistique qui témoigne d'une conscience linguistique observable dans son champ d'application particulier sur l'écrit (conscience graphique), dans son rapport général à la langue (conscience syntaxique, morphologique, etc.), dans l'approche d'une autre langue. La description de l'évolution de cette conscience linguistique se fera à travers une observation longitudinale des comportements métalinguistiques à l'œuvre dans la lecture et ce par un suivi des groupes dans la situation-problème précédemment évoquée mais étudié ici dans ce qui concerne l'emploi des mots du métier de lecteur, de familier des textes et de leur écriture

3. Expérimenter des démarches d'appropriation et de formation pédagogiques.

1) Le groupe est constitué en majorité d'enseignants qui travaillent sur ce sujet depuis 7 ou 8 ans et d'une minorité qui l'a rejoint en 1994. Tous ont pour caractéristique d'avoir construit collectivement leurs pratiques au fur et à mesure qu'évoluaient la problématique de recherche et sa théorisation. Les résultats de ce travail de laboratoire sont, on l'a vu, importants mais la question demeure entière des modalités de leur transfert total ou partiel dans des classes qui n'auraient pas cette relation constitutive avec l'INRP. Comme le fait observer M. Crahay, *"les plus beaux dispositifs pédagogiques peuvent fort bien s'avérer difficilement généralisables, soit parce qu'ils comportent une part de pratiques qui restent mal explicitées, soit parce que les besoins en formation des maîtres ont été sous-évalués, soit pour d'autres raisons encore parmi lesquelles les pratiques usuelles ne constituent pas l'obstacle le plus commode à enjamber."* L'expérimentation de ce transfert pourrait s'envisager sous deux aspects :
- une sorte de parrainage et de suivi de 2 ou 3 nouvelles classes par chaque membre de l'actuelle équipe aboutissant à un réseau de seconde génération qui constituerait alors une sorte de population banale d'enseignants travaillant sans investissement particulier sur la voie directe et d'élèves apprenant à lire dans ces conditions. C'est sur ce réseau retrouvant les caractéristiques normales de fonctionnement des autres écoles que pourront être conduites des comparaisons de cohortes avec l'enseignement habituel de la voie indirecte.
- la mise en forme de séquences complètes, conduites autour d'un texte, et dont le développement représente le travail d'une dizaine de jours dans les classes de cycle 2. Chaque séquence comprendrait une leçon sur la lecture du texte, la théorisation qui permet de se déplacer du message vers le code, la systématisation et les exercices qui décontextualisent les acquis et permettent de les réinvestir, les activités d'écriture, de réécriture et de transformation à propos du texte, la mise en réseau de ce texte à la BCD avec les productions de la littérature jeunesse. À une époque où le ministère sollicite les éditeurs scolaires pour que paraissent des manuels d'enseignement de la lecture, on pourrait imaginer que le rapprochement de l'INRP et du CNDP aboutisse à la production, par un travail d'équipe au sein du nouvel établissement, d'un matériel beaucoup plus large et interactif, accessible par internet et dynamisé par le soin des CDDP dans le contexte scolaire.

En bref, le soutien apporté à l'appropriation par de nouveaux enseignants de la démarche autour de la voie directe construite par la précédente cohorte d'enseignants-chercheurs doit servir de support à un protocole de recherche centré sur 2 préoccupations :
1. Appliquer sur des populations nouvelles d'élèves formés par des enseignants nouveaux les outils développés au cours des 2 précédentes recherches afin de mesurer dans des conditions plus proches de la généralisation les effets d'une pédagogie standard de la voie directe. La méthodologie et les outils d'observation sont présentés dans les précédents rapports mais un appel serait fait à des labo de psycho qui seraient intéressés par l'observation de ces élèves avec leurs propres outils.
2. Décrire les effets du processus d'accompagnement et de formation des enseignants
- d'une part à travers, pour chacun d'eux, 3 entretiens répartis sur l'année et portant sur leurs représentations de l'écrit, de son apprentissage et de son enseignement
- d'autre part, par l'observation au même moment du fonctionnement de leur classe à

travers 2 outils développés dans les recherches précédentes : le déroulement d'une leçon de lecture et la répartition des activités sur un cycle de 10 jours (cf. le premier tome de la recherche sur le cycle 2)
- enfin, par l'observation de leurs élèves puisqu'ils seront pris dans les dispositifs précédents

2) Le travail avec les parents est d'autant plus nécessaire que le rapport à l'écrit est posé comme une pratique sociale et culturelle dont dépend alors, pour l'enfant, le développement de techniques spécifiques. Le souci de rentabiliser l'investissement devrait conduire à intervenir prioritairement dans les deux premières années de la scolarité, c'est-à-dire au cycle 1. Travailler avec les parents, c'est les confronter à cette lecture experte, les aider à la pratiquer en utilisant les albums ou les premiers romans de la littérature jeunesse afin que leurs habiletés croissantes dans ce domaine modifient leur regard sur l'activité de lecture dans laquelle leurs enfants vont s'engager. Autour des livres, les parents peuvent donc rencontrer ce qui entre en jeu dans la compréhension d'un texte écrit, l'expérimenter, y réfléchir pour rapporter ces découvertes aux expériences quotidiennes auxquelles ils sont confrontés. Nous en donnons ici les grandes lignes puisque ce travail avec les parents transpose ce qui est fait avec les enfants dans la continuité des 3 cycles, ce qui est une manière de le récapituler.
- La matérialité d'un texte n'est pas sans influence sur la lecture : " La signification ou plutôt les significations, historiquement et socialement différenciées d'un texte, quel qu'il soit, ne peuvent être séparées des modalités matérielles qui le donnent à lire à ses lecteurs. " (CHARTIER, 1996) Il n'est pas indifférent de travailler sur un album selon que le texte est invariablement réparti à côté de l'image, en dessous ou à côté, ou selon que le texte est morcelé comme un éclat de sens (cf. Le livre épuisé de Frédéric Clément, Ipomée) ou selon que le texte est incrusté dans l'image comme dans la plupart des albums des éditions du Rouergue ou selon, enfin, que les sources de sens sont multiples, positionnées dans la même page : texte principal, légendes, encarts, citations etc.
- La lecture suppose la rencontre de deux mondes : " le monde du lecteur et le monde des livres " (cf. Ricoeur) Chaque approche d'un texte ouvre des "fragments du monde" auxquels le lecteur se réfère en faisant correspondre ses propres expériences organisées en " savoir socialisé sur ce monde et ses croyances, ses opinions, ses émotions. " (DENHIERE ET BAUDET, 1992) La représentation du monde auquel réfère toute expérience est nettement évoquée dans des albums comme L'Afrique de Zygomar, Philippe Corentin (Ecole des Loisirs) ou Sept souris dans le noir, Ed Young (Milan) mais peuvent être travaillées à partir de chaque livre dès qu'il est porteur d'un univers construit, dès que l'écriture a consisté à "mettre un monde debout". C'est le cas par exemple, dès la couverture, de Yacouba, Thierry Dedieu (Le Seuil) ou, dans la succession d'images très implicites, de Petit Bleu, Petit Jaune, Léo Lionni, (Ecole des Loisirs).
- Lire consiste à traiter des données linguistiques reliées à des données extra-linguistiques. C'est à partir de cette représentation mentale que les marques linguistiques vont être traitées et se transformer en instructions capables de confirmer, détruire ou détourner la représentation initiale. On peut penser à des livres fantastiques comme L'épave du Zéphir de Chris Van Allsburgh (Ecole des Loisirs) où la fin oblige à considérer autrement le début ou alors à des nouvelles comme celles contenues dans Histoires de la forêt profonde de Jean Joubert (Ecole des Loisirs) ou Contes pour les enfants pas sages de Jacques Prévert (Gallimard) qui glissent progressivement d'un univers à l'autre.
- Lire consiste à traiter des éléments linguistiques mais aussi les relations qui les lient. Cela amène à choisir des livres dont les textes ne sont pas simplifiés pour faciliter le traitement de segments courts (phrases simples, paragraphes courts etc.) Certains livres comme L'arbre sans fin, Philippe Corentin (Ecole des Loisirs) ou les contes traditionnels, d'autres comme Les derniers Géants, François Place (Casterman) offrent une écriture qui permet d'effectuer des liaisons entre les diverses propositions.
- Lire consiste à passer d'une compréhension littérale à une compréhension sémantique. Au cours de la lecture, ce n'est pas le message intégral qui est conservé en mémoire mais sa trace affaiblie. Certains livres sont, involontairement sans doute, écrits sur ce principe ce qui peut expliquer leur accessibilité pour les lecteurs débutants. C'est le cas

par exemple de Jojo la mâche, Olivier Douzou, (Ed. du Rouergue.) qui garde, de page en page, des traces des textes précédents.
- Les textes inscrivent la lecture dans leur écriture : marques typographiques (italique, capitalisation...), titres, sous-titres, etc. sont autant de manières de manipuler la réception. C'est net chez des auteurs comme Grégoire Solotareff (Loulou, Ecole des Loisirs) ou chez Kveta Pacowska, Le Petit Roi des Fleurs (Pastel) mais aussi dans des magazines scientifiques comme La Fourmi Verte.
- On lit dans l'intertextualité. Même si la littérature jeunesse n'a pas encore vraiment intégré cette notion, faisant exister chaque livre dans une sorte d'immanence, certains auteurs écrivent dans une logique où les "livres s'appellent et se répondent". C'est le cas par exemple de Tony Ross et de ses parodies mais aussi d'Anthony Brown, par exemple, dans ses reprises du thème d'Alice au pays des merveilles.
- On lit d'autant mieux qu'on maîtrise l'univers des livres. Le travail régulier sur des livres, au niveau du signifié comme du signifiant, permet de maîtriser de mieux en mieux l'univers de la production écrite ce qui va permettre de mieux choisir, de mieux comparer, mieux référer...
- Enfin, on lit quand "on a un marché sur lequel on peut parler des discours concernant les lectures." (BOURDIEU, 1985) L'autre aspect important concernant ce travail régulier avec les parents c'est qu'ils entrent dans le discours sur... et non pas seulement dans la consommation de l'histoire du soir. Parler des livres c'est construire socialement le besoin de lire que l'école alors aura tout loisir de satisfaire.

Ainsi, cette démarche qui constitue le fil directeur du travail qu'il convient de faire avec tous les élèves dans les BCD, notamment ceux de cycles 1 et 2, est aussi celle sur la base de laquelle ce travail expérimental doit être conduit avec les parents.

En bref, ces actions de formation des parents, dès l'entrée de leur enfant au cycle 1 et en lien étroit avec les enseignants de maternelle, s'inscrivent dans la mise en œuvre de politique de lecture au niveau d'un quartier et fait l'hypothèse que le rapport à l'écrit est, pour l'enfant, facilité par la pratique sociale de son environnement mais, inversement, que l'école, en posant autrement le rapport à l'écrit des enfants, peut contribuer à faire évoluer les comportements personnels des parents. Le protocole de recherche consistera ici à décrire les pratiques de lecture et les représentations de l'écrit d'un échantillon de parents d'élèves à l'entrée de l'enfant en maternelle et des mêmes 3 ans après, selon qu'il y aura eu ou non un travail avec eux autour de la lecture de leur enfant.

5. Calendrier et lieux

Du fait de l'organisation de l'école en cycles, c'est au terme d'une période de 3 années que se situe l'échéance d'une nouvelle étape de recherche. Celle-ci démarrera donc en janvier 1998 pour s'achever en décembre 2000, avec remise du rapport final en juin de l'année suivante.
Les écoles maternelles et élémentaires concernées sont d'abord celles de l'actuel dispositif mais c'est au cours de l'année 97-98 que s'effectueront le parrainage de nouveaux terrains puis leur amalgame afin de constituer un ensemble sur lequel porteront les observations et les évaluations au cours de l'année scolaire 1999-2000. À cette date, les élèves de l'actuel dispositif termineront, pour les plus jeunes, une année de CE2, pour les plus âgés, une année de CM2 selon qu'ils sont aujourd'hui en GS, au CP ou au CE1. Pour les classes de Petite Section au CP, recrutées en septembre 97, leurs élèves se répartiront alors entre la GS et le CE2. Au total, l'évaluation portera sur un effectif compris entre 400 et 500 élèves.

6. Moyens

Le suivi d'une recherche portant sur une trentaine de classes est une opération lourde qu'il est difficile de chiffrer avec précision, d'autant plus que la nature des prestations évolue dans le temps : davantage d'échanges et de confrontations autour des pratiques au début, davantage d'instruments et de passations sur la fin. On peut considérer pour

chacune des 3 années :
- 1 réunion de 3 jours par trimestre pour une vingtaine de personnes 90 000 F
- déplacements des chercheurs de l'INR(d)P dans une douzaine de sites 35 000 F
- production d'outils d'observations et d'évaluations - vacations 45 000 F
soit environ 170 000 F par an. Comme pour les recherches précédentes, une convention peut être signée avec l'AFL qui prendra directement à sa charge les frais pour un montant ne dépassant pas 150 000 F par an.

Les enseignants engagés dans cette recherche sont des instituteurs ou des professeurs des écoles et ne peuvent guère bénéficier d'heures de décharge en contrepartie de leur participation. Toutefois, deux sites importants sont liés à des CDDP et il serait bienvenu que la coordination et le suivi qu'assurent de fait des enseignants en poste dans ces centres puissent être intégrés dans leur horaire de service à concurrence d'une journée par semaine, ce qui renforcerait les moyens au service de l'ensemble du dispositif.

7. Bibliographie

ADAM J.M. (1985) Quels types de textes? **Le Français dans le monde**, 192, 39-43.
- ADAM J.M. (1985) Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 14, n°4, 293-304.
- ADAM J.M. (1990) **Eléments de linguistique textuelle**. Mardaga.
- ADAM Jean-Michel, 1987, "Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité", in *Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, pp. 23-34.
- ADAMS M.J. et STARR B.J. (1982) Les modèles de lecture. **Bulletin de psychologie**, 356, 695-704.
- ALEGRIA J. (1991) Mécanismes spécifiques de la lecture:l'identification des mots écrits. **Les Entretiens Nathan, ActesI**, Nathan, 51-67. - ALEGRIA J. et MORAIS J. (1989) Analyse segmentale et acquisition de la lecture in L. Rieben et C. Perfetti (eds): **"L'apprenti-lecteur"**, Delachaux et Niestlé, 173-196.
- ANDREEWSKY E.(1986) "Quelques questions inhérentes à la compréhension du langage" in **Intelligence des mécanismes, mécanismes de l'intelligence**, sous la direction de J.L. LE MOIGNE. Fayard, 213-228.
- AUBRET J. (1985) Etude de quelques aspects de l'hétérogénéité des élèves en Français à l'issue du cours préparatoire. **Enfance**, 4, 367-387.
- BAKHTINE M., 1984, **Esthétique de la création verbale**, Paris, Gallimard, coll. NRF. Edition originale Moscou, Iskoustvo, 1979.
- BARTHES R., 1973, **Le Plaisir du texte**, Paris, Seuil.
- BASTIEN G., (1987) Incohérence et cohérence dans les méthodes de lecture au C.P. (de 1930 à nos jours).**Revue Française de pédagogie**, 79, 5-10.
- BAUTIER E., (1995) **Pratiques sociales et pratiques langagières**, L'Harmattan
- BENVENISTE E., 1974, **Problèmes de linguistique générale, tome 2**, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE E., 1966, **Problèmes de linguistique générale, tome 1,** Paris, Gallimard.
- BERTHOZ A, PETIT L. Les mouvements du regard : une affaire de saccades. **La recherche, 289** : 58-65, 1996.
- BESSE J.M. (1990) L'enfant et la construction de la langue écrite. **Revue Française de Pédagogie**, N°90, 17-22
- BESSE J.M. (1995) **L'écrit, l'école et l'illettrisme**, Magnard
- BLANCHE BENVENISTE C. et CHERVEL A. (1969). **L'orthographe**, Maspéro.
- BRESSOUX P.(1990) Méthodes pédagogiques et intercations verbales en classe: quel impact sur les élèves de C.P.? **Revue Française de Pédagogie**, 93, 17-26.
- BRONCKART J.P.,(1985) **Le fonctionnement des discours**, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J., (1983) **Savoir faire Savoir dire**, PUF.
- CATACH N., (1980) **L'orthographe française.** Paris ; Nathan.
- CHARMEUX E., (1987) **La lecture à l'école**. Milan.
- CHARMEUX E., 1983, **L'écriture à l'école,** Paris. Cedic.
- CHARTIER A.M. et HEBRARD J. (1990) "Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques", **Le Français aujourd'hui**, 90, pp. 100-109.
- CHARTIER R. (1985) **Pratiques de la lecture**, Rivages
- CHARTIER R., (1996) **Culture écrite et société**, Albin Michel
- CHAUVEAU G. (1987) L'évolution du savoir lire chez l'enfant. **Les cahiers pédagogiques**, n°254-255,28-29.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1985) Les processus d'acquisition ou d'échec en lecture au cours préparatoire. **Revue Française de Pédagogie, n°70**, 5-10.
- CHENOUF Y. (1985) **Une journée à l'école de l'A.F.L.** , Retz, 1985.
- CHENOUF Y. et DOQUET C. (1991) **Lire de 5 à 8 ans.** Paris, A.F.L.
- CHERVEL André; 1993, "Les textes officiels régissant l'enseignement du français dans l'enseignement primaire au XIXème", *Lecture / écriture : des approches de recherche*, Paris, INRP, pp. 7-39
- CHISS J.Louis., FILLIOLET J., et MAINGUENEAU D., 1977, **Initiation à la problématique structurale, tome 1 et 2**, Paris, Hachette.
- CLANCHE P., 1988, *L'Enfant écrivain*, Paris, Le Centurion, coll. Paidos.
- CONTENT A. (1990) L'acquisition de la lecture: approche cognitive. In **La lecture: difficultés spécifiques d'acquisition, Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage**, 9, 15-42.
- CONTENT A. et LEYBAERT J. (1992) L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P.Lecocq (Ed.) **La lecture. Processus, apprentissage, troubles**. Presses Universitaires de Lille, 181-211.
- CULIOLI A., 1990, **Pour une linguistique de l'énonciation : opérations et représentations, tome 1,** Paris, Ophrys.
- DE CERTEAU M., **L'invention du quotidien**, I, Arts de faire (1980) nouvelle édition, établie par Luce Giard, Paris,

Gallimard, 1990
- DENHIERE G. (1982) Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)? **Bulletin de psychologie, N° spécial,** 35, 341, 803-819.
- DENHIERE G. et BAUDET S. (1987a) La compréhension, la mémorisation et la production de textes: aspects développementaux. in J.A. RONDAL (Ed.), **Traité de psychologie du langage**, Liège, Mardaga.
- DENHIERE G. et BAUDET S. (1992) **Lecture compréhension de texte et sciences cognitives**. P.U.F, Paris.
- DENHIERES G. (1988) La lecture et la psychologie cognitive: quelques points de repère. in **Espaces de la lecture**, A-M CHRISTIN (ed), Retz.
- DOPKINS S, MORRIS RK, RAYNER K. Lexical ambiguity and eye fixations in reading : a test of competing models of lexical ambiguity resolution. **Journal of memory and language**, 31 : 461-476, 1992.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984) **Lire et raisonner.** Privat.
- DUBOIS D. et AUBRET J., (1988) Stratégies syntaxiques et compréhension de la langue écrite. **Langue Française 80**, 51-61.
- DUBOIS D. et SPRENGER CHAROLLES L. (1988) Perception/ interprétation du langage écrit: contexte et identification des mots au cours de la lecture. **Intellectica**, 5, 113-146.
- DURUT-BELLAT M. et LEROY-AUDOIN C. (1990) Les pratiques pédagogiques au C.P : structures et incidences sur les acquisitions des élèves. **Revue Française de Pédagogie**, 93, 5-16.
- ECO U., **Les limites de l'interprétation**, (1992) Paris Grasset
- ECO U., 1985, **Lector In fabul**a, Grasset et Fasquelle.
- EVERATT J, UUNDERWOOD G. Individual differences in reading subprocesses : relationships between reading ability, lexical access, and eye movement control. **Language and speech, 37** : 283-297, 1994.
- FAYOL M, GOMBERT J-E, LECOCQ P., SPRENGER-CHAROLLES L. et ZAGAR D. (1992) **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris, P.U.F.
- FAYOL M.(1992) La compréhension lors de la lecture : un bilan provisoire et quelques questions. in P.Lecocq (Ed.) **La lecture. Processus, apprentissage, troubles**. PUL.
- FAYOL M. (1997) **Des idées au texte**, PUF
- FAYOL M. et SCHNEUWLY B., 1987, "La mise en texte et ses problèmes", in **Apprendre / Enseigner à produire des textes écrits**, Bruxelles, De Boeck, pp. 223-240.
- FERREIRO E. (1977) "Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture" **Revue Suisse de psychologi**e, 1977, 36, 2, 109-130.
- FERREIRO, E., GOMEZ PALACIO, M., 1988, **Lire-Ecrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?**, Lyon, CRDP,
- FIJALKOW J. (1989) Auto-langage et apprentissage de la lecture, **Enfance**, 42, 1/2, 83-90.
- Fijalkow J. (sous la direction de), **L'entrée dans l'écrit**, Presses Universitaires du Mirail, 1996
- FIJALKOW J.(1988) "La subvocalisation en question", **Bulletin d'audiophonologie**, IVNS, 4-5, 417-432.
- FODOR J.(1986) **La modularité de l'esprit**, Ed Minuit. (Modularity of Mind, Cambridge MIT Press, 1983).
- FOUCAMBERT J. (1976) **La manière d'être lecteur**, O.C.D.L.
- FOUCAMBERT J. (1979) **Evaluation comparée de 4 types d'organisation pédagogique**, rapport de recherche, INRP
- FOUCAMBERT J. (1989) **Questions de lecture**. Retz.
- FRANCOIS F. (1986), article "Psycholinguistique; l'évolution du langage et de la langue chez l'enfant",**Encyclopedia Universalis**, 373-379.
- FRANCOIS F., **Pratiques de l'oral**, Nathan, 1993
- FUCHS C.et LE GOFFIC P., 1985, **Initiation aux problèmes des linguistiques contemporaines**, Paris, Hachette, 135 p.
- GOIGOUX R. (1991) Les 5-8 ans et les modèles interactifs. In Bentolila (Ed.) **La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement.** Nathan, 192-197.
- GOIGOUX R. (1992a) Compétences de lecture : quelques aspects des débats en psychologie cognitive.**Repères**. n°5, 61-83.
- GOIGOUX R. (1992b) La lecture au cycle II : variété des itinéraires d'apprentissage. **Actes du 5ème colloque international de Didactique du Français Langue Maternelle** (DFLM), Montréal.
- GOIGOUX R. et CHAUFFIER A. (1993) **Analyse des pratiques d'enseignement de la langue écrite au cycle II.**C.R.D.P. Brive.
- GOMBERT J.E. (1990) **Le développement métalinguistique**, PUF.
- GOODY J. (1977) **La raison graphique: la domestication de la pensée sauvage.** (Trad 1979). Ed. de Minuit.
- HEBRARD J.(1988) "Apprendre à lire à l'école en France: un siècle de recommandations officielles", **Langue Française**, 80, pp. 111-128.
- HYONA J. Do irregular letter combinations attract readers' attention ? Evidence from fixation location in words. **Journal of experimental psychology : human perception and performance**, 21 : 68-81, 1995.
- HYONA J, OLSON RK Eye fixation patterns among dyslexic and normal readers : effects of word length and word frequency. **Journal of experimental psychology : learning, memory and cognition,** 21 : 1430-1440, 1995. *
- INHOFF AW. Lexical access during eye fixations in reading : are word access codes used to integrate lexical information accross interword fixations ? **Journal of memory and language,** 28 : 444-461, 1989.
- INHOFF AW, RAYNER K. Parafoveal word processing during eye fixations in reading : effects of word frequency. **Perception and psychophysics**, 40 : 431-439, 1986.
- INHOFF AW, TOPOLSKI R, VITU F, O'REGAN JK. Attention demands during reading and the occurrence of brief (express) fixations. **Perception and psychophysics**, 54 : 814-823, 1993.
- JAFFRE J.P. (1991a) Compétences orthographiques et système d'écriture. **Repères**, n°4, 35-47.
- JAFFRE J.P. (1991b) Le traitement de l'orthographe : les procédures graphiques. **Langue Française**, n°95.
- JAUSS H.R., (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.
- JAUSS H. R., (1989), "Réception et production : le mythe des frères ennemis", in HAY Louis, *La Naissance du texte*, Paris, José Conti, pp. 163-174.
- JOHNSON- LAIRD P.N. (1983) **Mental models**, Cambridge University Press. 1983.
- KINTSCH E, KINTSCH W. La compréhension de textes et l'apprentissage à partir de textes : la théorie peut-elle aider l'enseignement ? In : **Les Entretiens Nathan, Actes I**, Nathan, 13-28, 1991.
- LE NY J.F. (1979) **La sémantique psychologique**. Paris, PUF.
- LE NY J.F. (1989) Accès au lexique et compréhension du langage : la ligne de démarcation sémantique.**Lexique n°8**,

PUL.
-LE NY J.F., (1989), **Sciences cognitives et compréhension du langage**, Paris, PUF.
- LECOCQ P., (1991) **Apprentissage de la lecture et dyslexie**. Mardaga.
- LECOCQ P. (1992) Accessibilité à l'écrit et apprentissage de la lecture. in P.Lecocq (Ed.) **La lecture. Processus, apprentissage, troubles.** Presses Universitaires de Lille, 135-179.
- LEVY-SCHOEN A.(1986). Discussion des sessions "lecture" et "accès au lexique". **Bulletin de Psychologie** , n° 375.
- LIBERMAN I.Y. et SCHANKWEILER D. (1989) Phonologie et apprentissage de la lecture : une introduction. In L.Rieben et C. Perfetti. (ed): **"L'apprenti-lecteur"**, Delachaux et Niestlé, 23-42.
- MARTIN H.J. (1988) avec Bruno Delmas, **Histoire et pouvoir de l'écrit**, Librairie Académique Perrin
- MATEO P. (1992) Evaluation de l'impact pédagogique des bibliothèques centres documentaires au niveau du cours préparatoire. **Revue Française de Pédagogie**, 99, 37-48.
- MINGAT A. (1991) Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue Française de Pédagogie**, 95, 47-62.
- Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles (1992). **La maîtrise de la langue à l'école**. C.N.D.P./Savoir lire.
- O'REGAN K. (1992) Facteurs sensoriels et moteurs dans la lecture : la position optimale du regard. In P.Lecocq (Ed.) **La lecture. Processus, apprentissage, troubles.** PUL.
- ORIOL-BOYER C., 1990, **La Réécriture**, Grenoble, Ceditel.
- PEEREMAN R. (1991) La médiation phonologique dans la reconnaissance des mots écrits, in R. KOLINSKY, J. MORAIS et J. SEGUI (Eds) : **la reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles**, PUF.
- PEERMAN R. et HOLENDER D. (1992) La reconnaissance des mots dans les écritures non-alphabétiques.**Cahiers de psychologie cognitive**, Vol 10, n°3, 289-339.
- PERRUCHET P.(1988) **Les automatismes cognitifs**. Bruxelles, Mardaga.
- PIAGET J. (1923) **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Neuchâtel; Delachaux et Niestlé.
- PIAGET J. (1974) **Réussir et comprendre**. Paris PUF.
- POCHE F., (1993) **L'homme et son langage : introduction à la linguistique**, Lyon, Chronique sociale.
- PRETEUR Y. et SUBLET F., Conduites épilangagières de lecteurs débutants vis-à-vis des livres de jeunesse selon leur éducation familiale et scolaire. Interrelations entre diverses compétences de lecture à plusieurs niveaux. **Enfance**, 42, 107-123.
- PYNTE J., (1988) Les modèles de la compréhension du langage. in J.P. Caverni (Ed.) **Psychologie cognitive, modèles et méthodes**. P.U.Grenoble.
- RICHARD A., (1990) **Pour une approche psychogénétique de l'apprentissage de la lecture: la construction de l'invariance du signe.** Mémoire de D.E.A. de psychologie, Paris V (non publié).
- RICOEUR P., (1985) **Temps et récit**, Paris, Editions du Seuil
- RIEBEN L. et PERFETTI C.(1989) **"L'apprenti-lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques"**, Delachaux et Niestlé.
- ROMIAN H., (1987) Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques. **Repères**, 71.
- SAUSSURE (De) F., (1972), **Cours de linguistique générale**, Paris, Payot.
- SCHNEUWLY B. (1985) "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant" in Schneuwly et Bronckart (Eds.) **VYGOTSKY aujourd'hui**. 169-201.
- SCHNEUWLY Bernard, 1988, **Le Langage écrit chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- SEGUI J. (1992a) Les composantes cognitives dans la lecture. In P.Lecocq (Ed.) **La lecture. Processus, apprentissage, troubles**. Presses Universitaires de Lille, 43-53.
- SEGUI J. (1992b) Le lexique mental et l'identification des mots écrits: code d'accès et rôle du contexte.**Langue Française**, 95, 69-79
- SEGUI J. et BEAUVILLAIN C. (1988) Modularité et automaticité dans le traitement du langage: l'exemple du lexique. in P.Perruchet (Eds); **Les automatismes cognitifs**. Bruxelles, Mardaga.
- SEGUI J.(1991) La reconnaissance visuelle des mots, in R. KOLINSKY, J. MORAIS et J. SEGUI (Eds): **la reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles**, Paris, P.U.F.
- SMITH F. (1979) **La compréhension et l'apprentissage**. HRW, Montréal.
- SORIANO Marc, La littérature pour la jeunesse et son utilisation pédagogique, dans "Bref" n° 9, février 1977
- SPRENGER CHAROLLES L. (1989) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés: approches psycho-linguistiques. **Revue Française de Pédagogie**. 87, 77-106.
- SPRENGER CHAROLLES L. (1992) Acquistion de la lecture et de l'écriture en Français. **Langue Française**. 95, 49-67.
- STANOVICH K.E. (1989) L'évolution des modèles de la lecture et de l'apprentissage de la lecture. In L.Rieben et C. Perfetti. (ed): **"L'apprenti-lecteur"**, Delachaux et Niestlé, 43-60.
- SUBLET Françoise, 1990, " L'acte d'écrire ", in FIJALKOW Jacques, Décrire l'écrire, Actes de l'Université d'été de Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1990, pp. 143-152.
- VAN GRUNDERBEECK N. et al. (1986) Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant ou en difficulté. **Revue Française de Pédagogie**, n°74, 23-28.
- VELLUTINO F.R. et SCANLON D. (1989) Les effets des choix pédagogiques sur la capacité à identifier les mots. In L.Rieben et C. Perfetti. (ed): **"L'apprenti-lecteur"**, Delachaux et Niestlé, 283-306.
- VIGOTSKY L.S.(1985) **Pensée et langage**, Moscou 1934; Trad Fr., Paris, Ed. Sociales.
- VITU F, O'REGAN JK, MITTAU M. Optimal landing position in reading isolated words and continuous text.**Perception and psychophysics, 47** : 583-600, 1990